Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670312
Centre d'intérêt: 751

Roy, Fernand.

Sémiotique et expression écrite au second cycle du primaire / par Fernand Roy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1984.
10 f. ; 28 cm.

"Communication présentée lors du colloque annuel de l'Association canadienne de sémiotique, Sociétés savantes, Guelph, 8 juin 1984". Code: C-120. Bibliogr.: f. 9.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Français (Langue) * Linguistique * Expression écrite * Langage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Sémiotique

Au cours de l'année 1982-1983, l'auteur a fait l'analyse de quelque 280 textes produits par environ 140 élèves du second cycle du primaire. Il présente ici certains résultats de sa recherche: comment, notamment, il en est venu à penser que pour rendre justice à certains textes du corpus il fallait lier dialectiquement ce qu'on a tendance à distinguer pour des raisons méthodologiques, soit les niveaux dits du narratif et du discursif. Il explicite, dans un premier temps, la difficulté majeure que rencontrent nombre d'élèves quand vient le temps de boucler leur récit; puis, dans un deuxième temps, il présente les difficultés qu'il a rencontrées avec les catégories sémiotiques admises; enfin, par le biais d'un autre texte d'élève, il propose une hypothèse au sujet de ce qu'est un programme narratif.

Type de document: r

EDUQ 8670312

Fernand Roy

SEMIOTIQUE ET EXPRESSION ECRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE.

INRS-Education, C-120, 1984

EDUQ 8670312

Sémiotique
et
expression écrite au second cycle du primaire

par
Fernand Roy

C-120

Communication présentée lors du colloque annuel de l'Association canadienne de sémiotique, Sociétés savantes, Guelph, 8 juin 1984

INRS-Éducation
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

Juin 1984

Grâce à une subvention du CRSH, j'ai pu mener à terme au cours de l'année 1982-83 l'analyse de quelque 280 textes produits par environ 140 élèves du second cycle du primaire vivant dans deux petites municipalités rurales du comté de Bellechasse, au Québec. Nous (1) avons travaillé en appliquant à chacun de ces textes une grille d'analyse inspirée de la sémiotique greimassienne (2), de certaines des catégories mises au point par Gérard Genette (3), et des travaux sur le temps de Harald Weinrich (4). Mon projet visait à tirer parti, en didactique de la communication écrite, des recherches menées depuis quelques années tant en sémiotique qu'en poétique. Je pense être en mesure de dire aujourd'hui que les résultats obtenus présentent un certain intérêt, tant en didactique qu'en sémiotique.

D'un côté, on a pu établir que la principale difficulté des élèves du second cycle du primaire, quand ils ont à raconter par écrit, se situe au niveau de la phase finale de leur programme narratif, soit la sanction: ne distinguant pas toujours très clairement ce qu'il racontent du fait de raconter, les moins habiles n'arrivent pas à boucler convenablement le programme narratif qu'ils ont amorçé. Il en résulte que le lecteur doit alors trouver ou même imaginer le sens de l'histoire. D'un autre côté, le fait de confronter certaines des catégories de base de la sémiotique greimassienne à des productions verbales minimales, telles celles de certains jeunes écoliers, a conduit au questionnement de certaines des définitions actuellement admises.

Je veux illustrer rapidement ici comment j'en suis venu à penser que pour rendre justice à certains textes du corpus il fallait lier dialectiquement ce qu'on a tendance, chez Greimas, à distinguer pour des raisons méthodologiques, soit les niveaux dits du narratif et du discursif. Je le ferai en explicitant, dans un premier mouvement, la difficulté majeure que rencontrent nombre d'élèves quand vient le temps de

boucler leur récit; puis, dans un deuxième temps, je présenterai la difficulté que nous avons eue avec les catégories admises; ce qui m'amènera, par le biais d'un autre texte d'élève, à proposer une hypothèse au sujet de ce qu'est un programme narratif. J'annonce tout de suite mes couleurs: à mon sens, parler de structure profonde et de structure de surface risque de conduire la sémiotique greimassienne à laisser croire que les mots signifient en soi, ce qui plaît assez aux groupes sociaux dominants.

Si vous étiez là mercredi matin, vous avez peut-être assisté à un exposé où il était largement question d'un des textes du corpus que nous avons constitué. Un de ces textes, intitulé "les 81 ans de mon arrière-grand-mère", a servi à illustrer ce qu'il est convenu d'appeler une recatégorisation sémantique. Je ne m'attarderai donc pas aujourd'hui à vous présenter d'autres textes particulièrement intéressants: je pose que vous m'excuserez d'attirer votre attention sur des productions moins élaborées et plus problématiques; elles n'en sont pas moins susceptibles de faire avancer la connaissance.

Les deux premiers textes qui apparaissent sur la feuille qui a été distribuée me serviront pour illustrer la principale difficulté éprouvée par des scripteurs moins habiles; de façon générale, ce sont bien sûr aussi souvent les plus jeunes (voir les textes en annexe). La thématique de la bicyclette tient possiblement à ce que nous avions visité les classes vers la fin du mois d'avril. Nous avions, en l'occurence, soumis aux élèves l'idée de nous raconter (par écrit) une histoire qu'ils trouvaient drôle. Une dernière précaution: les deux textes en cause ne présentent que des marques explicites d'énonciation commentative; il faudrait cependant être prudent avant de prétendre établir un lien entre un tel indice de l'implication des élèves dans leur discours et la difficulté qu'ils ont à boucler leur programme narratif. Il nous a en effet été impossible de tirer une conclusion claire et significative al-

lant dans ce sens; on a tout juste constaté que les élèves maîtrisent difficilement à cet âge les deux attitudes d'énonciation définies par Harald Weinrich (Le temps, Seuil, 1973). Peut-être pourrait-on tirer de ce dernier phénomène que de façon générale la maîtrise des temps passe par la prise en compte de ce que le système de la temporalité n'a de sens que par rapport au présent d'énonciation. Si on complétait le texte où il est question de Stéphane et de son tricycle, on pourrait boucler le programme narratif de façon explicite en ajoutant un commentaire comme le suivant: "Espérons que Stéphane continuera d'aimer les bicyclettes à la fin de l'été". Un tel commentaire aurait ancré, je pense, l'énoncé par rapport au présent d'énonciation; et il aurait eu pour effet de faire signe au sujet de l'intention de communication, qui autrement reste ambigue. On pourra toujours me faire remarquer que tel quel ce texte fait signe de ce que l'élève préférait sans doute la bicyclette à la demande que nous lui avions adressée; mais on devrait alors au moins admettre que la signification produite n'a pas été "explicitée" verbalement par le scripteur. Et on aurait alors posé toute la difficulté de la communication écrite.

On constate une difficulté semblable dans le second texte, celui de la promenade en dix... pas en cinq vitesses, et en encore moins en trois. On ne saura sans doute jamais vraiment si cet élève a considéré que nous avions assumé la phase de manipulation en lui demandant de nous raconter une histoire drôle. Il me semblerait cependant très discutable de prendre sa première phrase comme une acquisition de compétence, comme l'acquisition de la possibilité de faire "drôle". Ce serait en effet gommer l'importance de la différence entre l'oral et l'écrit. Aussi, même si le jugement porté sur le texte de l'élève est orienté, on doit, je pense, en conclure qu'il s'agit d'un texte sans sanction, tout en sachant très bien que cette carence est tout autant à imputer au chercheur qu'à l'élève.

J'aurais pu vous apporter des exemples d'absence de sanction plus convainquants; les deux que j'ai retenus marquent en tout cas qu'il est assez justifié de prétendre que l'idée de distinguer méthodologiquement le narratif du discursif peut conduire à occulter que les mots n'ont de sens qu'eu égard au programme narratif dans lequel ils sont imbriqués. Ce que j'ai ici appelé absence de sanction m'a aidé à pointer du doigt comment le discursif et le narratif font sens l'un par l'autre. Mais comme j'ai du faire appel à un artifice pour arriver à le faire voir, il me reste à illustrer le phénomène, cette fois, à l'intérieur d'un texte où le scripteur a accompli seul tout le programme narratif. On peut, dans l'immédiat, retenir que la grande difficulté rencontrée par certains élèves ne semble pas relever d'une absence d'habileté à signifier mais plutôt d'une absence de familiarité avec le médium écriture, ou encore d'une absence d'intériorisation du processus d'interaction verbale.

J'attirerai maintenant votre attention sur le troisième texte qui apparaît sur la feuille que vous avez entre les mains (voir en annexe). Ce texte est constitué, je pense, d'un programme narratif minimal. Il n'est cependant pas si évident que cela qu'on peut y retracer un syntagme de la syntaxe narrative dite de surface (Dictionnaire, p. 297). Mais comme on reconnaît que l'analyse de la manipulation, par exemple, n'en est qu'à ses débuts et qu'il faudra la transposer du plan des récits à celui des pratiques sémiotiques (Dictionnaire, p. 222), on est fondé de chercher à adapter cette catégorie à la pratique sémiotique ici en cause, pratique qui est généralement appelée devinette. Ainsi, parler de la manipulation du "vous", celui de la devinette, en termes d'action d'un X sur un Y en vue de lui faire réaliser un programme, confinerait à ce que ce soit ce "vous" qui ensuite réalise la transformation de l'état initial de non-savoir. En pratique, la devinette n'est pas constituée d'un véritable dialogue avec le "vous"; la preuve en est que ce "vous" ne prend jamais la parole. On en vient ainsi, petit à petit, à reconnaître qu'un programme narratif n'est pas le lieu d'une structure de

surface. Ce ne me semble pas un artifice de parole que de dire que l'expression "structure de surface" sera à revoir quand on aura élargi l'analyse des récits à l'ensemble des pratiques sémiotiques; dans l'immédiat, on serait sans doute plus près d'une réelle théorie du langage si on disait qu'un programme narratif est une variante possible de la mise en oeuvre d'une structure élémentaire de signification. Il me semble en effet possible de soutenir que la façon de régler une fois pour toutes l'épineuse question du parcours constitutif d'un carré sémiotique passe par la justification de ce parcours par le biais du schéma narratif de base. C'est en tout cas de cette façon que j'en suis arrivé à lire la devinette au sujet du truc pour cacher un éléphant dans une grande ville.

Ce qui, dans la première phrase de la devinette, est donné à lire en termes de non-savoir, peut être entendu, en tant que manipulation, comme le fait de poser un signifié sans support matériel - d'où, sans doute, la pertinence qu'il y a à concevoir le trajet d'un texte par le biais de la dyade "contenu inversé/contenu posé", puisqu'un contenu sans contenant appelle le contenant d'un contenu. Il est aussi possible, dans un second mouvement, de lire ce qu'il est convenu d'appeler une acquisition de compétence dans la seconde phrase, "Vous lui mettez des lunettes noires". On peut alors remarquer que la pertinence éventuelle de cette compétence est assurée par le biais d'une analogie dont le support matériel est le "vous", analogie qui revient simplement à lier "grande ville" et "lunettes noires". Cela se passe de la même façon, acceptez l'image comme une illustration de mon propos, de la même façon, dis-je, quand pour arriver à ce que le mouvement des doigts puisse servir à donner une représentation sensori-motrice du mouvement de ciseaux, il faut dans un premier mouvement analogique lier la forme des doigts à la forme des lames des ciseaux. Quand une telle analogie a été mise en place, pour qu'il y ait amorce d'une production de signification, il faut, entre autres, que les deux poles liés soient dans une relation d'exclu-

sion, eu égard à la problématique de la production d'un signifiant, bien sûr; sinon, on risque d'aller imaginer que la structure de signification à mettre en place peut l'être dans le vide, ce qui reviendrait à perpétuer subrepticement ce que gomme la croyance en une certaine opération de l'esprit dit saint.

On peut ensuite lire la troisième phrase de la devinette et y voir une performance: s'y effectue en effet la transformation de l'état initial. En l'occurence, le signifié sans signifiant qui avait été posé au départ est dialectiquement, comme l'a suggéré Jean Petitot (5), transformé en signifiant. Il y a dans le "Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires?", la manifestation contraire ou non-signifié initial, du non-savoir cacher initial; et il faudrait être aveugle pour ne pas voir dans la questin au sujet de l'éléphant avec des lunettes noires le complément possible du non-savoir cacher. On saisit aussi, dans le contexte, que le fait de mettre des lunettes noires à un éléphant est virtuellement en contradiction avec le fait de voir un éléphant avec des lunettes noires. Finalement, peut être posé - relation de contrariété d'une part et de complémencarité d'autre part - non pas la vérité qui est impossible à dire directement puisqu'on ne peut à la fois et cacher un éléphant et montrer le même éléphant caché, mais bien un signifiant nouveau, résultat dialectique aussi de l'action de retour de la phase de performance vers la phase d'acquisition de compétence, un signifiant nouveau, dis-je, et en l'occurence il s'agit du "Il était bien cacher hein!" en tant que contradictoire du "non-savoir cacher un éléphant" initial. On aura remarqué au passage qu'il me reste à tout le moins à justifier en quoi cette sanction est en relation de contrariété avec la performance et en même temps le complémentaire de l'acquisition de compétence. Quand ce sera fait, on verra sans doute mieux pourquoi j'ai cru utile de souligner qu'une structure élémentaire de signification résulte de la mise en oeuvre d'un double processus dialectique.

On arrive assez bien à entendre que la sanction "Il était bien cacher hein!" est en relation de contrariété avec la performance "Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires?": il s'agit d'une évidence, simplement, tout comme il est évident qu'on ne saurait penser deux signifiants opératoires qui feraient partie d'un même système sans être différents. On arrive tout aussi bien à admettre que la sanction "Il était bien cacher hein!" est le complément de l'acquisition de compétence "Vous lui mettez des lunettes noires": il s'agit de la question dite, depuis Saussure, du recto et du verso de la même feuille de papier, question du lien à la fois nécessaire et arbitraire entre le signifiant et le signifié. Ce que je propose, en somme, c'est, à la suite du Derrida de La différance (6), qu'il faut concevoir l'arbitraire du signe linguistique autant au niveau du signifiant matériel qu'à celui de signifié. Je me contente d'ajouter que ce double arbitraire, n'en déplaise à Benvéniste, est un effet de système; je conviens, bien sûr de ce que le système est un produit. Et je pense que du même élan j'arrive à concevoir que l'effet de système est la résultante d'un double mouvement dialectique d'où on a tiré l'idée du carré sémiotique comme représentation d'une structure élémentaire de signification. Cette double dialectique peut, en l'occurence de la devinette que j'ai commentée, se dire ainsi: la phase d'acquisition de compétence tient lieu d'antithèse et celle de la performance constitue la première systhèse; puis, on repart avec la phase de performance comme thèse, et au-delà de la phase de sanction qui tient lieu d'antithèse, on reconnaît à la phase de compétence de constituer la synthèse. Si j'ai bien lu, c'est un peu ce que Greimas et Courtés disaient déjà un peu timidement quand ils écrivaient que

> si on veut inscrire la compétence dans le processus général de la signification, on doit la situer en amont de l'énonciation /.../ autrement dit, la compétence modale manipule la compétence sémantique en lui donnant, en quelque sorte, le statut de "compétence", en transformant une

> grammaire donnée comme une description en un système normatif et en un procès opératoire.
>
> (Dictionnaire, p. 55)

Ce que, je pense, oublient de faire les enfants qui ne voient pas l'utilité de sanctionner leurs histoires, habitués qu'ils sont, à l'oral, de laisser à l'interlocuteur le soin d'assumer l'opérationnalisation de la signification, via le contexte extra-langagier.

Notes

1 Le "nous" désigne ici Max Roy, Hélène Dumont, Jocelyne Roberge-Brassard et moi-même, qui avons signé le rapport de recherche Expression écrite au second cycle du primaire, Québec, INRS-Éducation, D-164, 1983, 218 p.

2 A. J. Greimas et J. Courtés, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1980, 424 p.

3 G. Genette, Figures III, Paris, Seuil, 1972, p. 65 et suivantes.

4 H. Weinrich, Le temps, Paris, Seuil, 1973, 333 p.

5 J. Petitot, "Topologie du carré sémiotique", dans Études littéraires. Québec, Les presses de l'Université Laval, 1977.

6 J. Derrida, "La différance", dans Tel Quel (coll.), Théorie d'ensemble, Paris, Seuil, 1968.

ANNEXE

Textes produits par des élèves:

I

Stéphane aime bien les bicyclettes. Il en a une mais pas comme les autres, c'est un tricycle à trois roues, elle est pleine de gadgets et de petits zizis décoratifs et bizares.

À tous les étés, Stéphane et son bolide gagne des trophés en plastique peinturer or.

II

Il était une foi: un petit garçon qui se promenait en dix
Un gamin en aller mettre de l'eau chaude.
Le petit garçon a tombé dans l'eau chaude.

III

Savez vous comment caché un éléphant dans une grande ville?
Vous lui mettez des lunettes noires.
Avez-vous déja vu un éléphant avec des lunettes noires?
Il était bien cacher hein!